

「新しい教養」のための「チーム・ティーチング」

— 江戸川大学、基礎・教養教育センターの実践例 —

〇、はじめに

本稿の目的は、「新しい教養」^①を目指して開設された江戸川大学の「アカデミック・スキル演習」において、その実践を支える「チーム・ティーチング」の概要と成果を報告することである。

「チーム・ティーチング」と呼ぶものの内実とその意義については本論で詳述するが、あらかじめ概要を示せば、それは大学教員の「文化」として定着している「専門主義」の弊害を取り除き、領域横断的な視点からコミットメントの高い担当教員が協力して科目運営にあたるシステムを指すものとなる。容易に予想されるように、その実現のためには、担当する教員の高い意識の形成・維持、大学の従来システムの改革が必要になる。本稿の主題は、今日までのその実践の結果の報告となる。

本論文はまた、江戸川大学における二〇一七年度共同研究「「チーム・ティーチング」を核とした「基礎・教養教育」の実践研究」の成

果報告にもなっている。

一、大学における「専門主義」の弊害

大学教員は一般的に、それぞれの専門分野を背景にした知識と経験をもって独自に教育に取り組み、一律の教育を実施することに協力的ではない傾向をもつ。それゆえ、一般的な大学の教員文化においては、初年次教育を目的とした教材開発と相互フィードバックを教員間で積

荒谷 大輔・鈴木 哲平・岡田 大助^{*1}
 福島亜理子・田上 大輔・大竹 洋平^{*4}
 石野 一晴・羽村 太雅・中原真祐子^{*7}^{*8}^{*9}

二〇一七年一月三〇日受付

*1 江戸川大学 基礎・教養教育センター教授、センター長 哲学、倫理学
 *2 江戸川大学 基礎・教養教育センター准教授 欧米文化文学
 *3 江戸川大学 基礎・教養教育センター准教授 日本倫理思想史
 *4 江戸川大学 基礎・教養教育センター助教 情報環境学
 *5 江戸川大学 基礎・教養教育センター非常勤講師 社会学
 *6 江戸川大学 基礎・教養教育センター非常勤講師 教育学
 *7 江戸川大学 基礎・教養教育センター非常勤講師 教育工学
 *8 江戸川大学 基礎・教養教育センター非常勤講師 東洋史
 *9 江戸川大学 基礎・教養教育センター非常勤講師 惑星科学
 哲学、倫理学

極的に行うことは期待しにくい現状がある。

大学における「専門主義」の成立

こうした教員文化の背景には、学問の領域における専門分化の進化がある。十九世紀初頭に成立した近代大学は「教養」文化^②を諸学を総合するものとして位置づけようとしたが、実際に進行的な学問の専門分化であった。「心理学」「歴史学」「社会学」「言語学」「文学史」「宗教学」「美学」「人類学」「生物学」「化学」などといった学問分野はすべて十九世紀に誕生したものである。また、少なくとも当時の学者にとって専門分化は学問の破壊とみなされた。scientistという言葉が英語で使われたのは一八四〇年がはじめてと言われるが、トマス・ハクスリはこの「科学者」という言葉に我慢がならなかったという。「もの知らずのアメリカー人による造語にちがいない」「ある会で科学者と紹介されたときに抗議した」。scientistという語の「ist」には「何かを専門的、職業的にやるひと」という含意があるが、ハクスリ（そして十九世紀前半の学者の多く）にとって「学問」知（science）は、常に物事を総合的に考えるものであり、決して専門分化した「職業」ではないとみなされたのである^③。

しかし、二十世紀に入ると「職業としての学問」が定着し、専門に特化することは「学者」として口に糊するために不可欠の戦略とみなされることになる。「学問に生きる者は、独り自己の専門に閉じこめることによってのみ、自分はここに後々まで残るような仕事を成し遂げた、というおそろく生涯に二度と味わえぬであろうような深い喜びを感じる事ができる」^④。このウェバーの「学問のすすめ」は、当時ドイツの大学の「アメリカ化」が進む中で、学生への「就職指南」として示されている。「今日我が国の医学や自然科学系統の研究の大きなものはみな「国家資本主義的」事業である。これらの事業は、もちろん膨大な資金や設備がなくては営まれない。そこで一般に資本

主義的経営につきものの例の事情がここにも生じる。すなわち、労働者（「学者」）の生産手段（「研究設備」）からの乖離である。「中略」かくして助手たちは「プロレタリア」のように、そしてまたアメリカの大学の助手のように、不安定な立場におかれる」^⑤。アダム・スミスが示した資本主義社会の原理は「分業」であった。そしてほかならぬ「分業」が、労働者の生産手段からの乖離をもたらす^⑥。「職業としての学問」の浸透は、学問「知」の「分業制」として資本主義社会に適應するかたちで展開されるのである。

今日の大学教員は、こうした学問「知」の専門分化のシステムの上に研究「教育」を行っている。別稿で示したように「教養」と呼ばれる概念は、専門分化した知を批判的に統合することを目指したが、それは十九世紀における急速な資本主義化と専門分化の進展によって形骸化した^⑦。現状大学を支配している「文化」教養」においては、皮肉なことに、専門領域の尊重という名目の上に、深刻な無知が巢食っている。専門の盲信が、学問における経済の支配を承認しているのである。

しかし、今日ありうべき「新しい教養」を構築するためには、大学に根強く存する「専門主義」の弊害を取り除く必要がある。「新しい教養」が可能であるとすれば、それは自分の専門に閉じこもることなく、反対に自らの専門を成立させている学問性を真摯に問い直すことによってであると思われる。異なる専門の教員の間で見出される共通の知の土台こそ、学ぶべき「教養」として学生に示されるべきものとなるのである。

江戸川大学、基礎・教養教育センターでは、右のような、現代の大学が多かれ少なかれ同じように抱えていると思われる問題を解決するために、教養科目の核となる「アカデミック・スキル演習」を担当する教員の間で「チーム・ティーチング」を実践した。それは、教員間の「専門主義」の壁を取り払い、まさにその過程を通じて学生が身につけるべき「アカデミック・スキル」を発見する方法となった。以下、

章をあらためてその具体的な内容を見ていくことにしよう。

二、江戸川大学、基礎・教養センターにおける 「チーム・ティーチング」の実践報告

江戸川大学では二〇一七年度より、全学必修一・二年科目として「アカデミック・スキル演習Ⅰ・Ⅱ」を開設した。初年度のクラス数は全学で一九クラスであり、担当教員は本学の専任教員五名、非常勤教員六名の計一名であった。この科目は、本学の全学生の基礎的な能力を担保するために設けられたもので、全一名一九クラスで同じシラバスが共有されるだけでなく、実際の運用においても全学の学生が結果として同じ能力を身につけることを企図するものであった。受講学生の能力の際に応じて可変的な対応を必要としつつも、結果として最低限の同一性は確保するという困難な科目上の要求を満たすために、担当教員間での密なコミュニケーションが不可欠とされたのである。

専門の壁を越えて

江戸川大学の「アカデミック・スキル演習」は、従来の本学の「ことばと表現」と「情報リテラシー」を統合して開設され、ひとつの科目の中で「言語運用能力」と「情報活用能力」を身につけさせることを目的としている。そのためもあって担当教員一名は、必ずしも国語教育を専門にしている者に限定されず、文系・理系という垣根も越え、ただ「アカデミック・スキル」を教えることを目的として集められた。専任教員二名、非常勤教員五名を新規採用したが、「アカデミック・スキル」と称して専門分野を問わず公募したところ、非常に優秀な研究者から多数の応募があったことは存外の驚きだった。一名の教員の専門を列挙すれば、哲学、フランス文学、社会学、情報学、日

本思想、教育工学、天文学、中国史学、情報環境学、教育学、倫理学となる。このうち、互いに専門性の近い教員ももちろんあったが、専門上のディシプリンがまったく異なる専門の教員もあった。これらの教員の間で同じ「アカデミック・スキル」を教えるということが、まさに最初の課題となった。

統一的なシラバスと教員の専門性の両立…教材のメニュー化

このような課題を解決しようとする場合、最も簡単な方法は教育メソッドの画一化ということになるだろう。具体的には中心となる教員が教材を準備し、教授法を含めて担当教員にその方法の遵守を要求するというものになる。高崎経済大学の初年次教育を担当されている高松正毅氏によれば、高崎経済大学の授業運営ではそのようなかたちで統一的な多クラスの運営をしているということだった^⑧。

しかしながら、そうした方法は、内容における同一性を担保するという大きなメリットが存する反面、実施にあたっては授業管理者にあたる教員に大きな負担がかかり、授業運営にあたっては管理コストが常に発生すること、また担当教員の自主性が制限されることで、教育の面での動機づけを低減する傾向を発生させることなどの弊害が考えられた。

それゆえ、江戸川大学の「アカデミック・スキル演習」の運用にあたっては、できるかぎり各教員の専門を活かし、かつ授業内容と結果における一定以上の同一性を確保することが目指された。具体的には、各回の授業内容を一律に決定するのではなく、学生が「アカデミック・スキル」を身につけるためにその回で必要とされる事柄を各教員間で共通に認識し、それぞれに自分の専門をバックグラウンドとしながら教材を開発、それを担当教員間で共有して「教材のメニュー化」を図る。実施にあたって教員は、それらの「メニュー」の中から教材を自由に選択し、かつ自分でよいと思われる修正を施し、実施した結果を

担当教員間でシェアすることを目指した。

しかし、当然のことながら、それらを実現するためには、担当教員間での密なコミュニケーションが不可欠となり、授業運営に関わる各担当者の負担も非常に大きくなる。意欲の高い教員を確保できたとはいえ、実際には非常勤教員も含めて多数の担当者が物理的制約を越えて時間のかかる打ち合わせ作業を繰り返すことには限界があり、採用決定が二〇一七年二月までもつれ込んだこともあって、二〇一七年四月の開講に向けて全員が一同に会して授業準備をする機会は一二回程度に絞られることが見込まれた。

このような困難な課題を解決するため、江戸川大学、基礎・教養教育センターでは、以下にみるような様々なICTを活用し、担当教員間での「質の高いコミュニケーション」を実現することを試みた。

「チーム・ティーチング」におけるICTの活用1..

slack, evernote: 担当教員間の物理的・心理的障害の低減、共同的な教材開発、貢献度の明示化

まず、担当教員間のオンライン・コミュニケーションツールとして、slackと呼ばれるビジネス向けチャットツールを導入し、資料の蓄積のためにevernoteというクラウドデータサービスをもちいた。

slackというサービスは、IT業界を中心に現在急速に利用が拡大しているオンラインチャットツールで、わかりやすいUIと導入の簡易さが特徴になっている。

このソフトウェアは、カテゴリとしては、グループウェアのひとつに数えられるものだが、他のグループウェアに比してシステムの面でもユーザーの面でも障壁が少ないことが特徴となっている。普段PCを使っている教員であれば、簡単な機能は初見で使えることで導入に際してのハードルを低く抑えられた。

一般的にコミュニケーションは、物理的・心理的な障壁を少なくし

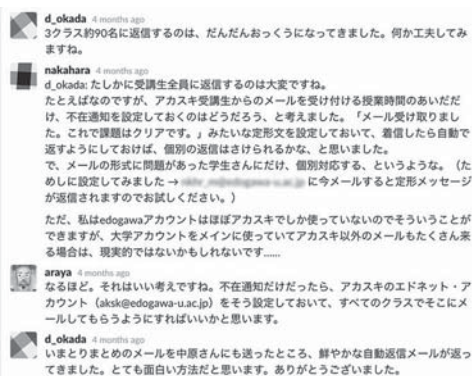


図1 slackのUI

た方が円滑になされるが、slackはオンラインツールであることにおいて、インターネットに繋がっているPCであれば物理的諸制約なしで参加できるというメリットがある。

また心理的な側面からみても、一般的な電子メールを用いる場合に比して、すでに文脈が共有されている状態での書き出しになるため、頭書きや起句などから書き起こす必要

要がなく、必要とされる要件のみを伝えるということが可能である。電子メールはメディアとして「手紙」のフォーマットをとっているため、宛先との間にコミュニケーション・チャンネルを新しく開設することが必要とされる。そのためコミュニケーション・バッファとしての起句は不可欠であり、それを欠いたコミュニケーションはしばしば「マナー違反」と認定される。メールは、たとえ一連の要件の流れの中であつたとしても、その都度宛先人の生活の文脈に分け入って、新たな話を立ち上げる必要があるだろう。そのための「作法」を怠ることは、ときに社会的なコードに触れるものとして認定される。

しかし、slackのようなコミュニケーション・ツールでは反対に、文脈はすでに成立している中でメッセージの宛先人が呼び出されるといふ構造をもっている。そこでの「文脈」とは、複数の人間に開かれたものとしてすでに存在するものと認定されるため、メッセージへの応答は、個別の案件に対応するというよりも共同体に参加するという意識のもとに行われる。slackにおけるコミュニケーションは、同



図2 貢献度の明示化

しかし、担当教員間でのICTを活用した「コミュニケーション・メディア」の確立は、誰が、いつ、どのような作業によって、いかなる教育効果をもたらしたかということが誰の目にも明らかに示される。オンライン上でのテキストチャットをベースにしたコミュニケーションにおいて、発言履歴が残されるため、実際の作業現場の教員の努力

5時に共同作業をしていることを意識させる効果をもつことにおいて、メールでのコミュニケーションとは異なるメディアになっていると考えられる。

こうしたメディアを活用することで、問題となっていた担当教員間の物理的障害を低減することができた。また、共同作業の場を常に確保できたことは、科目運営にあたっの共同性を構築することにおいて、大きなメリットになったといえる。

各教員がそれぞれの専門を活かして教材を開発し、それをメニュー化することにおいても、「コミュニケーション・メディア」の形成は重要であった。

通常、教材開発や授業運営上の工夫は、従来の枠組みでは担当クラス内の共有に止まり、授業評価アンケートなどによってその成果の一部がフィードバックされることはあっても、教員間の相互評価の基準とまではならず、従来型の教員評価システムでは、よい授業運営をするための教員の努力は、正當に評価されづらい構造があった、

の痕跡がそのままに見出せる。従来の方法であれば、報告や情報のとりまとめを行うものが一定の加工をおこない、作業現場で行われることが特定の観点からまとめられて、必ずしも正当な評価にならない側面もあった。しかし、作業現場の発言履歴が残される状態では情報の加工のしようもなく、個々の教員の努力がそのままに示されることになる（参照：図2）。

こうした貢献度の明示化は、当然のことながら作業に対する教員の動機づけになり、各人が進んでコミットする状況が実現する。担当教員が専門性の壁を取り払い、「コミュニケーション・メディア」に参入する構造を構築することで、従来、共同作業が困難とされてきた大学教員間の「共同性」を実現することが可能となった。

チーム・ティーチングにおけるICTの活用2..

Googleドライブ：授業後フィードバックによる教材の彫琢

また、江戸川大学で導入しているGoogle社のG-suitを用いて、授業後、教材を実際に使用しながら行った工夫などを集約するシステムを構築して運用した。教材を実際に使う際の各教員独自の工夫や、学生の気質や学力レベルが異なるクラスでの実施経験を共有することが「アカデミック・スキル演習」に求められた。これを従来の枠組みで実現しようとするれば、教員の時間的なリソースを著しく消費することは避けられないと思われた。上述のstackも毎週全一九クラスでの使用感をその都度議論するには負担が大きすぎると考えられたため、Googleフォームを用いて各教員に定型の授業後フィードバックを記入してもらい、その結果をリアルタイムで共有するシステムを構築した。

アンケートフォームの形式で授業後に「使用教材の学生の反応、教員の使い勝手、付け加えた具体例など」、「要補習指導学生の有無」「連続欠席学生の有無」などをその都度記入し、その結果を教材別に

集計して担当教員全員が閲覧できるようにシステムを構築した。

入力の手間を省き、できるだけ負担のないかたちで担当教員に各回のフィードバックを得ることで、使用した教材が実際の授業運営においてどのような効果をもたらした、どのような工夫の余地があるかということが授業実施後すぐに全担当教員が閲覧できることが可能となった。

このほか、従来から使用されている江戸川大学の学習管理システムである Moodle を用いるなど、「アカデミック・スキル演習」では、教員間の「質の高いコミュニケーション」を実現するために、様々な ICT 技術を活用しているが、それらの詳細については、基礎・教養教育センターにおいて同時的に行われている「情報化」の改革の報告と合わせて、別の機会に報告したい。本稿の文脈では、専門の異なる教員が共通の「コミュニケーション・メディア」を構築するために、「メディア」となるべきものについての批判的な検討をすることが実際の成果を上げていることを確認するとどめたい。別稿でわれわれは今日の大学教育において求められる「新しい教養」を、既存のシステムに対して批判的に新たな構造を構築する能力として、そのための「情報活用能力」が必要不可欠としたが、それは学生に提示する前にまずもって教員の「文化Ⅱ教養」として十全に機能している必要があるのである。

ルーブリック評価と補習の徹底… アクティブ・ラーニング・スタジオの設置

また今回開設された「アカデミック・スキル演習」は、全学必修科目として、学生の基本的な能力を保証することが求められた。そのため、学修すべき事柄を細分的な項目として明示化し、各項目ごとに達成度（A/B/C/D）を測るという評価方法を導入した。この評価は、学習管理システムを通じて、授業の進展に応じて学生にも見える

かたちで提示され、ひとつでも D 評価が残っている項目については、それが身につくまで補習を受けることを学生に義務付けた。

補習は、「アカデミック・スキル演習」と同時期に学内に開設されたアクティブ・ラーニング・スタジオに常時教員を配置し、授業期間中いつでも受けられるようなシステムを構築した。スタジオに勤務する補習教員は、学修達成度に関わる評価をするため教務上、授業担当者である必要があるが、補習を受けにくる学生は必ずしも自分のクラス of 学生ではない。補習システムは、補習教員が全学生の達成度について一元的に把握できるものを構築する必要があった。具体的には学習管理システム Moodle のコース設定を特殊に設定して対応したが、この点については他の学習管理システムの使用も含めて検討の余地があると思われる。

アクティブ・ラーニング・スタジオは、開設当初から、補習だけのための空間ではなく、学生が自主的に課題を見つけて勉強する場として機能するように努めた。「補習」という言葉にまつわる否定的なイメージを払拭し、「できないことは誰にでもあるし、できないことをできることに変えていくことが勉強」ということで、学生がスタジオに足を運びやすい雰囲気づくりを行った。また、担当教員が適宜ボランティアで学習イベントを開催し、補習学生以外にも楽しみながら学習できる環境を構築した。その結果、補習学生に対する自習学生の割合が増加し、現状「1…1」程度の水準で推移している。「国際化」の改革に伴う「イングリッシュ・カフェ」を併設したことも、学習雰囲気向上に大きな成果を果たしたと考えられる。

中でも特筆すべきは、アクティブ・ラーニング・スタジオが、担当教員間のコミュニケーションの場としても機能したことである。右にみたような「新しい教養Ⅱ文化」を実現しようとする担当教員の意欲は、アクティブ・ラーニング・スタジオという場において学生に対して目に見えるかたちで示された。「新しい教養」をめぐる「研究と

教育の一致^⑩」が、こうした環境から定着していくことを強く願う次第である。

注

- (1) 「新しい教養」については、荒谷大輔、鈴木哲平、岡田大助、福島亜理子、田上大輔、大竹洋平、石野一晴、羽村太雅、中原真祐子「大学教育において求められる「新しい教養」の検討」『江戸川大学紀要』第二八号、二〇一八年を参照。
- (2) C f. 前掲論文、p. 2.
- (3) C f. 村上陽一郎『科学者とは何か』
- (4) マックス・ウェーバー『職業としての学問』岩波文庫、p. 24.
- (5) 前掲書、pp. 16ff.
- (6) 分業は生産過程を分割し、労働者を代替可能なものとした。生産の主軸を、生産手段を自ら保有していた職人から「代わりはいくらでもいる」労働者に変えることで資本家は、労働者に支払う賃金を安く切り詰めることができた。この点についての詳細は、荒谷大輔『経済』の哲学』せりか書房、二〇一三を参照。
- (7) 前掲論文、p. 3.
- (8) 二〇一七年九月三十日に江戸川大学で開催された第三回教養教育研究会での発言による。
- (9) 前掲論文、p. 5.
- (10) 前掲論文、p. 2 参照。